

9. Ennek a tanításnak és más óráknak a tapasztalatai is egyértelműen igazolják, hogy valóban könnyebben és főleg tartósabban sajátítja el a tanuló az anyagot, ha nemcsak figyel, befogad, hanem ha változatos módon tevékenykedik, cselekszik is.

*Tebát, az aktív tanulói tevékenység pedagógiai helyes alkalmazásban nemcsak elevenebbé, életszerűbbé teszi tanítási óráinkat, hanem feltétlenül fokozza tanulóink bajlamát a további tevékenységekre, cselekvésekre is.*

10. Befejezésül ismételten szeretnénk hangsúlyozni, hogy a tanulók tevékenységének, cselekedtetésének az ismertetett órán alkalmazott módjain kívül még számos megoldási lehetősége is van. *A leírt eljárások azonban alkalmasak arra, hogy más témakörök és más tárgyak oktatásában is bizonyos változtatásokkal eredményesen legyenek felhasználhatók az aktív tanulói tevékenység széleskörű megvalósításában.*

## IRODALOM

1. Rubinstein: Lét és tudat. Kossuth Kiadó. Bp. 1963. 190—192. old.
2. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1962. 417—450. old.
3. Zukovits Imre: A természettudományos tárgyak oktatásának néhány didaktikai és metodikai problémája. Módszertani Kiadványok. Pécsi Tanárképző Főiskola. 1966.



BALOGH TIBOR

Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

## Adalék a Lüscher-teszt validitásának kérdéséhez

A Minisztertanács határozata értelmében a pedagógiai tudományos kutatásoknak rendkívül komoly feladatokat kell teljesíteniük: e kutatások vannak hivatva többek között az új iskolarendszer modellvariánsait kidolgozni, az új tantervek és oktatási eszközök bevezetését megtervezni, s a bázis-iskolákban kipróbálni.

E feladatok nem kizárólag tudományos kutatók feladatai; a pedagógusok felméréseit, kísérleteit, megállapításait is kérni kell.

Mindenféle pedagógiai kutatás a mai tanuló megismerése után vállalkozhat csak a hipotézisek felvázolására; a megismerésnek pedig pszichológiai módszerei is vannak, s e módszerek többsége a pedagógusoknak is rendelkezésükre áll.

Épp ezért fontos az egyes módszerek érvényességét ismerni, s csak az érvényesnek nyilváníthatás után alkalmazni. A tesztek általában kedvelt vizsgálati eljárások. Cikkünkben a Lüscher-teszt validitását elemezzük, azért is, hogy az eddigénél bizonyos szempontból újabb tartalmú orientációt adjunk a tesztet alkalmazni kívánóknak.

A Lüscher-tesztnek és alkalmazási lehetőségeinek gondos leírása megtalálható a magyar nyelvű szakirodalomban, ezért ennek bemutatását mellőzzük. (Rókuszfalvy P., *Pedagógiai és Pszichológiai Ismeretterjesztés*, 1964. Rókuszfalvy P. és mtsai, *Az affektívitás vizsgálata*, 1971.)

Egészen röviden annyit: a teszt hét színes táblát tartalmaz, a színek  $2 \times 2$  cm-es négyzetek. E színek közül kell választania a kísérleti személynek. A választás értékelése numerikus, független a kísérlet vezetőjétől.

A választásokból a magatartás bizonyos fragmentumaira, az alkalmazkodás zavaraira és a jellegszerkezetre vonatkozó jellegzetességekre következtethetünk.

LÜSCHER kidolgozta tesztjét: „felülről” és „alulról” egyaránt megalapozta. Véleményünk szerint a „felülről” történt alapozással is érdemes lenne foglalkozni, most azonban csak az „alulról” történt alapozás rövid elemzését végezzük el, egyetlen szempontot alkalmazva.

Amikor Lüscher magatartásmódokat és színeket, színárnyalatokat (a továbbiakban színek) hozott korrelációba, kísérletei során rákérdezett a k. szk-re: az egymás után következő színek milyen hangulati, érzelmi állapotot fejeznek ki véleményük szerint? A vélekedéseket összegezte: a legkisebb statisztikai szóródással illeszkedő szín – vélekedésszereket, mint a legjellemzőbbeket fogadta el, s építette fel – ezek alapján – a pszichológiai színrendszert. A szín – és a hangulat, érzelem nem esetleges felidézését azzal is igazolta, hogy megnevezett hangulati, érzelmi állapot-hoz kellett hozzárendelniük az állapotot legjobban kifejező szint a k. szk-nek. A kétféle út azonos eredményt adott.

Megjegyzésünket ehhez a mozzanathoz kapcsoljuk.

Ez a kikérdezés lényeges mozzanat. Ha ugyanis a k. szk. valóban a színnek megfelelő hangulati, érzelmi állapotukat nevezték meg, s viszont: ha a hangulati, érzelmi állapotnak megfelelő szint választották – nem lehet megjegyzésekkel illetni ezt a mozzanatot. Csakhogy mit értsünk *megfelelő*?

GARAI megállapítása szerint az általános hiedelemmel ellentétben gyakran azt fogadjuk el értékesnek, amit már kiválasztottunk. Tehát előbb választunk valamit, s utána dolgozzuk fel ezt, az „értékelő tudat”-tal megideologizáljuk. (Garai L., *In Szabadidő és művelődés*, 1972.)

Meggyőződésünk szerint az „értékelő tudat” ilyen módon jellemezhető feldolgozása figyelhető meg a megnevezés és a kiválasztás során. Nem tartjuk valószínűnek, hogy a k. szk. felszínre tudnák hozni azokat a motívumokat, amelyek indokolnák a színek preferálását, s mert ez nem valószínű, az ellentétes út bejárása sem ígér pontosabb eredményt: a kísérletvezető által exponált hangulati, érzelmi állapot kifejező verbális jelek szintén nem lelik meg a k. szk. motívumainak megfelelő színüket.

Illetve olyan motívumot kapnak, amely a kísérletig nem volt a személyiség által belsővé tett, elfogadott. A választás aktusát nagyon leegyszerűsítve gondoljuk el a következőket: a k. sz. a sárga színt választja első helyen. Indokolnia is kell: miért? Az indok-kérésre tudatosulnia kellene annak az élménynek, amely hangulati-érzelmi jegyei révén kedvelté teszi számára a sárgát. (Tehát pl. annak, hogy arc-és hajszín, a divat arra készíti, hogy általában sárga színű ruhát hordjon; annak, hogy egy valaha szemlélt festményen a látás idején fennálló konstellációk miatt különösen megragadta a sárga; és így tovább.)

Ehelyett azonban – *mert ez nem kerül elő* – a k. sz. mintegy kényszerítve érezve magát az indoklásra, önmaga számára is értelmessé óhajtja tenni a választást: olyan sztereotípiát keres tehát, amely általában érvényes (a „köztudatban” élve) a sárgára. És ha ilyen konvencionális, sztereotip indokot exponálók, természetesen szintén a „köztudatban” élő színt fogja társítani hozzá a k. sz.

A *megfelelő* (hangulati, érzelmi állapot megnevezése, ill. az exponált állapot verbális jeléhez történő szín kiválasztása) az „értékelő tudat” utólagos indoklása következtében tehát szerintünk *nem a személyiségnek megfelelő*, hanem – sokkal inkább – *a sztereotípiának megfelelő*, a személyiség által utólagosan választott; nem a valóban motiváló hangulat, érzelem, hanem a válaszára készítés miatt *utólagosan motívummá tett*.

Hogy mennyire tipikus az embernél a nem tudatos viselkedés, s a nem tudatos asszociáció, motívum-feltárás és megnevezés, arra Diven (1937) klasszikus kísérlete ad jó példát.

GBR-kondicionálást alakított ki szólista felhasználásával. A szólista 40 tagú, szukcesszíve exponált volt; a tagok véletlen elrendezésben szerepeltek, a *vörös* és az *istálló* szavak azonban mindig egymás után következtek, s hat alkalommal jelentek meg. A k. szk.-nek a lista minden egyes tagjára asszociálniuk kellett. Az *istálló*-ra történő asszociáció kezdetén sokkbüntetést adott a kísérletvezető, s ez rövidesen kialakította azt, hogy az *istálló* megjelenésekor a GBR nagy amplitúdójú lett.

A kísérlet után a k. szk. nem tudtak számot adni arról, hogy az *istálló* szóra mindig sokk következett, s előtte minden alkalommal a *vörös* jelent meg. Nem voltak képesek ezt a szabályszerűséget megfogalmazni. (Vö.: Putnoky J., *Bevezetés a pszichológiai kísérletezés módszereibe*, 1972, 88.)

A kísérlet szempontunkból azért jelentős, mert a sokknak feltételezhetően asszociáció-módosító szerepe is volt, azaz motiválta a személyiséget – kialakított benne valamilyen hangulati, érzelmi állapotot, s a személyiség ezt az állapotot sem tudta az igazi indokkal társítani, leírni.

Ehhez hasonlóan állíthatjuk, hogy elképzelhető: a színt kedvelté (elutasítottá) tevő hangulat, érzelem nem tudatosuló, csak intenzitása marad meg, de a színválasztás indoklása már nem a hangulatot, érzelmet kialakító állapotra, tényezőre utal, hanem másra (konvencionálisra).

MÉREI elveti a szín – pontosan körülírható lelkiállapot, tulajdonság, beállítottság összefüggést, a lelkiállapot – szín izomorfizmusát; elveti ugyanakkor a szín és a pszichikus jelenség között fennálló asszociációs kapcsolat létét is, a konvencionális, társadalmi-kulturális sztereotípiák által vezérelt színválasztást is. A színválasztást szerinte az jellemzi, hogy a színekhez való viszonyunk az élmény és szín korrespondenciáján alapszik.

Ez a korrespondencia olyan jellegű, hogy a szín élménycsoportok *tudati* hordozójává is válhat, másrészt kultúrkörök nagyjából-egészéből *hasonlóan* értelmezhetik, értékelhetik stb. (Mérei F., *In Pszichológiai Tanulmányok*, 1971, XI.)

RÓKUSFALVY szerint a magatartás emocionálisan árnyalt, hatékony, rendszerint nem tudatos motívumait, többek közt ezeket is vizsgálja a Lüscher-teszt.

Az elmondottak után nyilvánvaló: szerintünk rendszerint nem tudatosuló az a hangulat, érzelem, amely preferálttá teszi a színt. (Nem tudatosuló rendszerint az elutasításra készítő hangulat és érzelem sem.) Az esetek egy jelentős részében arról sem ad adekvátan számot a k. sz., hogy a megnevezett hangulat, érzelem, milyen színben, milyen szín által realizálódik. (Ehhez ugyanis megintcsak a tudatosulás lenne szükséges.)

Egyetlen szempontot alkalmazva opponáltunk a Lüscher-teszt validitását illetően. A kikérdezés során túlnyomórészt az „értékelő tudat” működését tanulmányozhatjuk, s e tanulmányozás eredményeként elsősorban a konvencionálisra, a kulturális sztereotípiára következtethetünk. Hiszen a válaszok léteből világos: indokol válaszol a személyiség. Ezért tehát nem a *személyes* nem-tudatos, hanem az „értékelő tudat”-tal megjelöltetett nem-tudatos *sztereotípiákat* tanulmányozhatjuk. A kapott válaszokat generalizálva a Lüscher-teszt – véleményünk szerint – a konvencionális feltárására (vagy legalábbis egyebek mellett ennek a feltárására is) alkalmas; érvényessége (validitása) erre is vonatkozik.

A megengedő is alkalmazása azért szükséges főként, mert a konvencionális-sztereotíp jellegnek bizonyos fokig ellene mond az a tény, hogy a Lüscher-tesztet

egyebek között indián falvakban, tanganyikai négereken és frizlandiakon is kipróbálták. Ez a tény egy szűk kultúrkörű konvenciót kizár, nem zárja ki azonban azt a konvenciót, amelyet jobbhíján a jungi *archetípus* kifejezéssel jelölhetnénk.

Ennek leírásához azonban hosszabb tanulmányozás és részletesebb kidolgozás kell (archetípus, kollektív tudattalan).

Ezt az adalékot figyelembe véve az eddigiektől eltérő következtetések levonására nyílhat mód a Lüscher-teszt alkalmazásakor.

Megjegyzésünk nem a teszt mellőzését, inkább alkalmazását támogatja: a *pedagógiai gyakorlat*, a gyakorló pedagógusok számára is hasznot hozó lehet e teszt felhasználása.



DR. MIHÁLY ENDRE

Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

## Hogyan szolgálja az ellenőrzés és értékelés a nevelés és tanítás eredményességét a gyakorlati foglalkozáson

„Az ellenőrzés és értékelés elsődleges funkciója, hogy hiteles képet nyújtson a személyiségformálás, a nevelési-tanítási folyamat eredményeiről és fogyatékeiről. Ilyen értelemben a jól szervezett iskolai ellenőrzéssel a pedagógus a tanulók fejlődését és saját pedagógiai-didaktikai munkájának az eredményességét is értékeli.” [2]

A napjainkban mind gyakrabban alkalmazott korszerű, hatékonyabb tanítási módszerek szükségessé teszik az eddig alkalmazott értékelési rendszereink alapvető megújítását is. Ez a folyamat a legtermészetesebb következménye és követelménye annak az átfogóan nagy oktatás-fejlesztési törekvéseknek, amelyek az MSZMP Központi Bizottsága 1972. júniusi ülésén előterjesztett és elhatározott. Következésképpen minden tantárgyra vonatkozóan meg kell keresni és ki kell dolgozni azokat az általános és speciális ellenőrzési, értékelési és osztályozási módszereket, amelyek a legalkalmasabban a nevelés-tanítás, a tanulási és önnevelési folyamatának fejlesztésére a maximális eredmények eléréséhez.

Az elmondottakból következik, hogy az ellenőrzés, értékelés és osztályozás módszerei és azok alkalmazása legalább olyan fontosak, mint a megtanítandó ismeretek elsajátíttatása érdekében alkalmazott didaktikai eljárások. Mint ahogyan a didaktikai fokozatok átszövik az oktatási folyamatot, úgy ezzel együtt az ellenőrzésnek és értékelésnek is szervesen be kell épülni ebbe a folyamatba, mert csak eképpen tölthetik be a nagyon fontos személyiségalkotó funkciójukat. Egy pillanatra sem szakadhatnak le, szigetelődhetnek el – öncélúan – a nevelési-tanítási folyamattól. A tanulók felkészülésének, felkészültségének és fejlődésének sokoldalú, megbízható értékelése – a pedagógia egyik fontos és izgalmas kérdése – nagy felelősséget és konzekvens tevékenységet kíván a tanárok részéről. Ezzel magyarázható, hogy különösen az utóbbi évtized-